

Сагитова Р.Р.

# **ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

## **INTERNATIONAL EXPERIENCE OF STUDENTS SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY AND ITS APPLICATION TO THE NATIONAL HIGH SCHOOL**

*sag-rimma@yandex.ru*

*КФУ*

*г. Казань*



*Статья посвящена проблеме организации самообразовательной деятельности студентов вуза в условиях реализации Болонской декларации. Представлен инновационный опыт проектирования самообразовательной деятельности студентов за рубежом и его применение в отечественной высшей школе.*

*Report is devoted to actualization of self-education activity of university students in the conditions of Bologna Declaration realization. The author introduced an international experience in the design of the students' self-education activity, and its application in the national high school.*

Успех человека в информационном обществе зависит, в первую очередь, от способности к производству нового знания, инновациям, умению быстро усваивать новые знания, делать выбор, учиться и самообразовываться на протяжении всей жизни. Как отмечает известный американский ученый Э. Тоффлер, людям, которые должны жить в супериндустриальном обществе, понадобятся новые умения и навыки в трех ключевых сферах: умении учиться, умении общаться и умении выбирать... А потому в школах будущего должна преподаваться не только сумма знаний, но и умение ею оперировать. Студенты должны учиться умению отказываться от устаревших идей, а также тому, как и когда их заменять. Короче, они должны научиться учиться» [1].

Вхождение России в Болонский процесс повлекло за собой актуализацию проблемы подготовки компетентных специалистов, поскольку роль и значение каждой страны, в том числе и России, в мировой экономики находятся в прямой зависимости от уровня подготовки специалистов.

Роль самообразования студентов усиливается в связи с реализацией в высшем образовании основных положений Болонского процесса, предусматривающих, в частности, перевод вектора из области репродуктивного образования в область самостоятельной познавательной активности студента при усилении индивидуальной работы с каждым студентом. Болонский процесс предполагает смену парадигмы высшего образования от «teaching» – «человека учат» к «learning» – «человек учится», заключающейся в переходе с образовательной парадигмы на самообразовательную, где самообразование должно стать реальной потребностью каждого человека.

Болонский процесс представляет собой образовательные структурные синхронизированные «реформы европейской высшей школы на этапе перехода к обществу знаний», способствующие обеспечению конкурентоспособности европейских университетов в Европе и мире.

В качестве основных задач, сформулированных в Болонской декларации, особое значение придается введению в действие следующих механизмов: принятие системы легко читаемых и сравнимых степеней; внедрение Общоевропейского Приложения к диплому о высшем образовании для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы

высшего образования; переход на двухуровневую систему подготовки – бакалавр (undergraduate) и магистр (graduate) (второй уровень завершается получением магистерской и/или докторской степени, как это принято во многих европейских странах); введение системы кредитов по типу ECTS (европейская система зачетных единиц), рассматриваемой в качестве средства поддержки крупномасштабной студенческой мобильности (кредиты могут быть получены также и в рамках образования, не являющегося высшим, включая обучение в течение всей жизни, при условии признания университетами соответствующих образовательных программ); содействие мобильности студентов путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения; содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий; содействие европейским воззрениям в области высшего образования в части разработки учебных планов межуниверситетского сотрудничества, построение схем мобильности совместных программ обучения и проведения научных исследований; внедрение в жизнь концепции непрерывного (пожизненного) обучения, которое позволяет человеку получить в течение жизни несколько дипломов и ученых степеней, а университету – значительно улучшить финансово-материальное обеспечение за счет предоставления информационно-материальной базы для желающих продолжить обучение (в основе этой концепции лежит идея LLL (Life Long Learning) – образования, соразмеримого со всей протяженностью жизни); партнерство студенческих организаций и официальных образовательных институтов; повышение привлекательности и конкурентоспособности европейского высшего образования; трудоустройство выпускников.

Представленные задачи требуют, прежде всего, выработку у обучающихся способности к самообразованию и саморазвитию, потребности и навыков самостоятельного творческого овладения знаниями в своей практической деятельности.

Одной из центральных задач Болонского процесса является установление многоуровневой (трехцикловой) системы высшего образования по формуле «бакалавр – магистр – доктор». Принятые на европейском уровне описания 3 циклов образования (рамка квалификаций высшего образования) задают основные векторы, согласно которым должны формироваться требования к результатам обучения на каждом цикле программ высшего образования. В основе уровней дифференциаций между бакалавром и магистром лежат Дублинские дескрипторы. Они помещаются в систему из пяти областей с заданными «метаразличиями»: в области «знаний и понимания»: от «уровня учебников повышенного типа» + (бакалавр) к «расширенным и углубленным знаниям и пониманию, которые создают фундамент или возможность для проявления оригинальности в выдвижении и/или применении идей, часто в исследовательском контексте» (магистр); в области применения знаний и понимания: «от умения выдвигать и защищать аргументы» (бакалавр) к «способности решать задачи в новой или

незнакомой среде в широком (или междисциплинарном) контексте» (магистр); в области формирования суждений: от «умения собирать и интерпретировать необходимые данные» (бакалавр) к «способности интегрировать знания, справляться со сложностями и формировать суждения на основе неполной или ограниченной информации» (магистр); в области коммуникации: от умения «передавать информацию, идеи, проблемы и решения» (бакалавр) к способности «делать свои выводы и аргументировать лежащие в их основе знания и соображения» (магистр); в области навыков обучения: от «навыков, которые необходимы, чтобы осуществлять его с большей долей самостоятельности» (бакалавр) к «обладанию навыками обучения, позволяющими реализовать дальнейшее самообразование с большой степенью самостоятельности» (магистр).

В документах Болонского процесса подчеркивается, что в программах бакалавриата должен быть баланс между специальными знаниями и общими умениями с упором на самостоятельную работу и привитие навыков к самообразованию. Самообразование является одним из основных принципов Болонской декларации, сформулированных для формирования европейской системы высшего образования.

Анализ хода реформирования высшего образования в европейских странах в рамках Болонского процесса приводит к выводу о возрастающей роли самообразования как важнейшего условия развития личности, ее профессионального и жизненного успеха, а также ведущей задачи подготовки студентов как будущих специалистов.

В международном образовании самообразование часто вводится в программы профессионального образования и обучения, чтобы обучаемые могли овладеть умениями учиться и такими социальными умениями, как принятие решений, умение надеяться на себя, чувство цели и самостоятельность. Так, в Британии в рамках реализации концепции «Обучение в течение всей жизни» создан Институт образования взрослых, где существует такой блок обучения, как «Умение заниматься самообразованием».

В рамках концепции «Обучение в течение всей жизни» широкое распространение получила система открытого обучения в Европейских университетах, которая предоставляет большие возможности для самообразования. Открытые университеты – достаточно новое явление, начавшееся с создания Открытого Университета Великобритании (OUUK) в 1969 году, продолжившееся открытием Национального Университета Дистанционного Обучения (UNED) в Испании в 1972 году, Университета Ферн в Германии в 1975, Открытого Университета в Нидерландах в 1982. Их основным вкладом в развитие высшего образования является открытость – предоставление второго шанса людям, которые не имели возможности получить университетское образование и степень в молодости. Открытые университеты разработали педагогическую модель составления учебных материалов, чтобы поддержать самообразовательную деятельность. Студент стоит в центре учебного процесса, который отражает девиз Открытого

Университета Великобритании (OUUK): «Не учить, а давать возможность учиться».

Самообразование является предметом анализа многих зарубежных педагогов-ученых (Brockett R.G., Brookfield S., Candy P.C., Knowles M., Sargant N., Tough A.M. и др.). В англоязычной справочной и энциклопедической литературе нет прямого указания на термин «самообразование», однако в ней представлен целый ряд терминов так или иначе связанных с данным понятием: self-managed learning, self-adjustable training, self-directed learning, self-education, the autonomous learner. Другие термины, представленные в англоязычной справочной литературе, self-planned, self-culture, independent study, individual study также описывают получение образования посредством самообразования.

Следует отметить, что в немецкой справочной литературе самообразование рассматривается в непосредственной связи с непрерывным образованием и является его неотъемлемой частью, его условием.

В работах американских ученых С. Мериан и Р. Кафелла самообразование трактуется как «форма обучения, в которой обучающиеся несут основную ответственность за планирование, выполнение и оценивание своего опыта обучения» [2].

Известный ученый Чарльз Хейс трактует процесс самообразования как источник жизненной силы и придерживается идеи, что следует контролировать свое самообучение и принимать самообразование как жизненный приоритет [3].

Малколм Ноулз, американский ученый, описывает самообразование как процесс, в котором индивиды с помощью или без помощи других берут на себя инициативу выявления своих образовательных потребностей, определения образовательных целей, обеспечения человеческими и материальными ресурсами, источниками для обучения, выбора и внедрения соответствующих образовательных стратегий и оценивания результатов».

М. Ноулз отмечает, что, во-первых, студенты, берущие на себя инициативу в обучении (proactive learners), получают больше знаний и учатся лучше, чем те, которые сидят у ног учителей и ждут, пока их научат (reactive learners). Такие студенты учатся более целенаправленно и с большей мотивацией. Они также имеют тенденцию сохранять и применять то, что они изучали лучше и дольше, чем те, кого мы называем пассивными обучающимися. Во-вторых, как отмечает ученый, самообразование больше гармонирует с естественными процессами психологического развития человека. Неотъемлемая сторона созревания человека – это развитие способности нести ответственность за свою жизнь, воспитание в себе самостоятельности. В-третьих, многие современные образовательные программы возлагают серьезную ответственность на самих обучающихся в принятии ими активной позиции в обучении. Студенты, начинающие обучаться по данным программам без навыков самообразования, обречены на гнев, раздражение, и как часто это бывает, на провал так же, как и их учителя [4].

Под самообразованием следует понимать специфический вид деятельности, осуществленной личностью на добровольных началах с целью удовлетворения познавательных потребностей или улучшения своих личностных свойств и способностей. В таком понимании самообразования подчеркивается его деятельностная сторона, которая, однако, осуществляется в соответствии с замыслами самой личности. Это означает, что цели самообразования ставятся самой личностью либо воспринимаются ею как собственные. Суть самообразования состоит в том, что личность является субъектом своей деятельности по достижению внутренне усвоенных ею целей, которые и составляют основной мотив самообразовательной деятельности.

Учитывая изменения в целевых характеристиках профессиональной подготовки современных специалистов, можно считать, что самообразование – это целенаправленная, самостоятельная, познавательная, практико-ориентированная деятельность по расширению имеющихся знаний и компетенций, получение новых знаний и формирование современных компетенций в одной или нескольких областях человеческой жизнедеятельности, самосовершенствование личности в течение всей жизни.

Необходимо подчеркнуть, что в большинстве вузов Европы образование рассчитано, в первую очередь, на самостоятельную образовательную деятельность студентов. Зарубежные педагоги отмечают, что процесс подлинного, долговременного и качественного приобретения, структурирования знаний происходит лишь в результате самообразовательной деятельности студентов. Всякая инициатива по проверке и уточнению знаний исходит от самого студента, задача преподавателя – посоветовать необходимую литературу и прояснить сложные вопросы на собеседованиях по определенным дням. Европейское образование ждет от студента его личной инициативы, его стремления к контакту с преподавателями, его готовности строить свой индивидуальный график занятости. Во многих университетах студент должен сначала выполнить определенную самостоятельную работу – курсовую, какое-либо научное изыскание и т.п. и представить ее преподавателю, чтобы иметь повод для научного общения.

В связи с этим в западных странах объем аудиторной нагрузки студентов снижен, что позволяет им использовать свободное время для самостоятельной работы и самообразовательной деятельности. Студентам представлена возможность учиться в оптимальном для каждого темпе по индивидуальному графику работы. Обязательными элементами такой структуры учебного процесса являются:

- электронная и печатная версии учебно-методического обеспечения учебного процесса;
- четко организованная система еженедельного контроля качества выполненной самостоятельной работы, в ходе которого осуществляется проверка домашних заданий и проводятся две-три мини-контрольные работы;

- осуществление постоянных контактов каждого студента с тьютором, а в Кембридже и Оксфорде еще и с руководителем-профессором [5].

В условиях перехода Российского высшего образования на двухуровневую профессиональную подготовку в логике федеральных государственных стандартов третьего поколения основным условием достижения студентами профессиональной компетентности становится их вовлечение в самообразовательную деятельность. Необходимо обратить внимание на разное соотношение часов аудиторной и самостоятельной работы – если в большей части российских стандартов выполняется соотношение 1:1, то для европейских и американских стандартов скорее характерно соотношение 1:2, а то и 1:3. Именно такое трехкратное повышение времени на самостоятельную работу по сравнению с лекционно-семинарской формой занятий считается наиболее эффективным для улучшения качества подготовки специалистов в рамках реализуемого компетентностного подхода. Повышение удельного веса самостоятельной работы студентов становится неизбежным, кроме того, государственный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения предусматривает самостоятельную работу в объеме 50 % учебного времени, но не содержит рекомендаций о способах ее организации. Однако те 50 % учебного времени студентов, которые предназначены для самостоятельной работы, не дают ожидаемых результатов, так как:

- 1) содержание самостоятельной работы, реализуемое разными преподавателями в рамках читаемых ими курсов, не связано напрямую с новыми целями – формирования заданных компетенций;
- 2) самостоятельная работа в силу своей недостаточной целенаправленности, проблемности, учебно-методической и технической обеспеченности, слабой контролируемости со стороны преподавателей вузов, недостаточной дифференцированности и вариативности, при которой минимально учитываются индивидуальные возможности, потребности и интересы студента, не может обеспечить качественную реализацию поставленных перед ней задач [6].

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шок будущего / Э. Тоффлер ; пер. с англ. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557 [3] с. (Philosophy). С. 449.
2. Merriam S.B. and Caffarella R.S. Learning in Adulthood. A comprehensive guide, San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
3. Hayes C. Beyond the American Dream. Lifelong learning and the search for meaning in a postmodern world, Wasilla: Autodidactic Press, 1998. 365p.
4. Knowles M. Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers, Englewood Cliffs: Prentice Hall / Cambridge, 1975. 135 p.

5. Жураковский, В. Управление самостоятельной работой: мировой опыт / В. Жураковский, З. Сазонова, Н. Чечеткина [и др.] // Высшее образование в России. 2003. № 2. С. 45–49.

6. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения / Т.П. Афанасьева, Е.В. Караваева, А.Ш. Канукоева [и др.]. – М. : Изд-во МГУ, 2007. – 96 с.

7. Сагитова, Р.Р. Формирование самообразовательной компетенции студентов высшей школы в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дисс... канд. пед. Наук / Р.Р. Сагитова. – Казань, 2011. – 22 с.